



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Porovnání kresby lidské postavy u dětí výtvarně vedených a nevedených v období pubescence

Vypracovala: Markéta Chvátalová
Vedoucí práce: PhDr. Yvona Mazešová, Ph. D.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

.....

Mgr. Markéta Chvátalová

Poděkování

Děkuji především PhDr. Yvoně Mazehóové, Ph. D. za milé a vstřícné vedení, cenné rady a připomínky k této práci.

Za pomoc děkuji také Mgr. Janě Kouřilové, Ph. D.

Za spolupráci bych chtěla poděkovat rovněž Mgr. Lence Termannové a Mgr. Bohuslavě Brůžkové.

V neposlední řadě děkuji celé své rodině za podporu, kterou mi poskytovala v průběhu studia.

Anotace

Smyslem tohoto textu je srovnání výtvarné tvorby dospívajících dětí, které jsou výtvarně vedeny v základní umělecké škole a dětí navštěvujících běžnou základní školu, které výtvarně vedeny nejsou. Předpokladem je, že metodicky vedené děti tvoří jiným způsobem.

Teoretická část je zaměřena na specifika období dospívání a ontogenetický vývoj výtvarného zobrazování. V tomto ohledu se věnujeme také vývoji kresby lidské postavy a jejím symbolickým významům. Zároveň jsme nastínili možnosti artefietického vedení.

V praktické části jsme zkoumali, zda se liší výtvarné zobrazování dětí výtvarně vedených a dětí, které takto vedeny nejsou. K tomu jsme použili kresbu postavy.

Klíčová slova:

Pubescence

Ontogeneze dětské kresby

Ontogeneze kresby postavy

Symbolické významy kresby postavy

Artefietika

Comparing the drawings of human bodies by pubescent children with artistic and non-artistic backgrounds

Abstract

The point of my theses is to compare some artwork between the teenagers attending artschool and pupils attending primary school only. The children who are leading methodically are supposed to create in a different way.

The theoretical part is pointed to the three main facts: The first one the teenager's period with its specific moments, than the evolution of drawing and the last one the drawing of human body and its symbolical meanings. We have tried to define some possibilities of artefiletic leading as well.

In the practical part there were compared drawings of children with artistic and children with non-artistic backgrounds. There was used the method of drawing human body.

Key words:

Pubescent children

Ontogenesis of children's drawing

Development of drawing human body

Symbolical meanings of drawing human body

Artefiletic

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	8
1 Specifika období pubescence	8
1. 1 Fyzický vývoj v období pubescence	9
1. 2 Rozvoj schopností a dovedností v pubescenci	10
1. 3 Kognitivní vývoj v období pubescence	11
1. 4 Emoční vývoj a socializace v pubescenci	12
1. 5 Utváření sebepojetí v pubescenci	14
1. 5. 1 Snížené a ohrožené sebepojetí v pubescenci	15
2 Vývoj výtvarného zobrazování	17
2. 1 Ontogenetický vývoj výtvarného zobrazování	17
2. 1. 1 Období čáranic	18
2. 1. 2 Preschematické období	19
2. 1. 3 Schematické období	19
2. 1. 4 Kresebný realismus	20
2. 1. 5 Pseudonaturalistické období	20
2. 1. 6 Adolescentní výtvarná tvorba	21
2. 2 Kresba lidské postavy	22
2. 2. 1 Ontogenetický vývoj kresby lidské postavy	23
2. 2. 2 Symbolické významy prvků kresby lidské postavy	25
3 Artefiletické vedení	31
4 Shrnutí	33

II. Praktická část	34
1 Cíl práce	34
2 Metodologický postup	34
2. 1 Charakteristika vzorku dospívajících dětí	34
2. 2 Metoda šetření	35
2. 3 Kritéria hodnocení kresby lidské postavy	36
3 Zpracování výsledků šetření	38
3. 1 Diskuze	53
Závěr	55
Seznam literatury a použitých zdrojů	56
Seznam příloh	59

Úvod

O problematiku odlišností ve výtvarné tvorbě dětí uměleckých škol a dětí běžných škol jsem se začala zajímat již v době, kdy jsem se při studiu setkala s předmětem Fylogeneze a ontogeneze výtvarného výrazu. Zajímalo mne, zda děti výtvarně vedené mají odlišný způsob výtvarného zobrazování. Další otázka, kterou jsem si položila, byla, jestli systematickým výtvarným vedením na půdě školy, tj. artefiletickým vedením, lze dosáhnout i změn osobnostních kvalit tak, jak tyto změny předpokládá dlouhodobé arteterapeutické vedení. Druhá otázka není předmětem této práce, může být pouze inspirací k dalšímu zkoumání.

V této srovnávací studii se snažím porovnat kresby postav dospívajících dětí, které jsou výtvarně vedeny, s kresbami dětí téhož věku, které výtvarně vedeny nejsou. Nejdříve se snažím charakterizovat specifika období dospívání s ohledem na fyzický, emoční a kognitivní vývoj, rozvoj schopností a dovedností a utváření sebepojetí. V následujících kapitolách pak popisuji vývoj kresby a kresby lidské postavy z hlediska ontogeneze. Zabývám se také symbolickými významy prvků kresby lidské postavy. V poslední kapitole se snažím přiblížit možnosti osobnostního rozvoje prostřednictvím artefiletiky.

V praktické části porovnávám kresby jednotlivých skupin z hlediska definovaných kritérií. Výběr kritérií byl inspirován diagnostickým testem kresby postavy autorů Vágnerové a Šturmy a interpretací projektivní kresby postavy Altmana.

Cílem této práce je sledovat odlišnosti ve výtvarné tvorbě jednotlivých skupin dospívajících dětí.

I. Teoretická část

1 Specifika období pubescence

Období dospívání rozdělujeme do několika etap. První etapa se nazývá pubescence a je vymezena věkem přibližně od 12 do 15 let. Druhá etapa dospívání je adolescence a končí kolem 20. roku. Někteří autoři nerozlišují pubescenci a adolescenci a pojednávají o těchto obdobích v jedné kapitole věnované dospívání. V této práci se budeme zabývat obdobím pubescence tak, jak jej vymezuje Vágnerová (2000).

Erikson tuto fázi vývoje označil jako identitu proti zmatení rolí. Nalezenou ctností je věrnost životní filozofii. Jde o fázi hledání vlastní identity, nového smyslu vlastního sebepojetí. Erikson se domnívá, že v žádném jiném vývojovém stadiu si nejsou tak blízko objevování sebe samého a hrozba ztráty sebe samého (Drapela, 1997, str. 70).

Freud toto období nazval genitálním stadiem. Působení libida propuká s novou silou. Již vymizely autoerotické vzorce z falického stadia a jedinec postupně dosahuje pravých erotických vztahů a genitálních projevů. Podle Freuda je toto období závěrečným vývojovým stadiem (Drapela, 1997, str. 26). Anna Freudová toto období považovala za mnohem důležitější než její otec. Charakteristický je růst pudových tendencí a následné narušení osobnostní rovnováhy. V tomto případě se objevují dva obranné mechanismy – intelektualizace a asketismus. Intelektualizace přeměňuje sexuální pudy na jinou úroveň, která vede k intelektuální aktivitě. Tato aktivita vzbuzuje zájem o filozofické otázky, o umění. Askeze znamená nadměrnou sebekontrolu a potlačování sexuálních pudů, aniž by byly nahrazeny něčím jiným (Vágnerová, 2000, str. 209-210).

Piaget nazval tuto vývojovou fázi stadiem formálních logických operací. Dospívající jsou schopni uvažovat i hypoteticky bez vymezení konkrétního problému. Kognitivní vývoj závisí na interakci zrání a učení. Teprve v momentě, kdy je jedinec dostatečně biologicky zralý a má dostačující zkušenosti, může se dále rozvíjet. Dospívající jsou již schopni uvažovat o možnostech, které reálně neexistují (Vágnerová, 2000, str. 216-218, Piaget, 1997, str. 117-119).

Sullivan období dospívání rozdělil do třech částí – preadolescence, raná adolescence a pozdní adolescence. Na rozdíl od Freuda zdůrazňoval, že dynamismus

slasti musí být spojen s potřebou intimity, aby došlo k socio-sexuální integraci (Drapela, 1997, str. 60).

1.1 Fyzický vývoj v období pubescence

Vzhledem k tělesným změnám v tomto období je jedinec nucen ke změně vlastní představy o sobě samém. Zevnějšek mladistvého představuje jeho sociální status, znázorňuje příslušnost k určité skupině vrstevníků.

Tělesné změny mohou být pro každého jinak významné. To souvisí s představou o atraktivitě dospělého zevnějšku, na zralosti jedince a na sociálních reakcích, které tuto změnu doprovázejí. Přijetí nové identity a tělesných změn určitou dobu trvá. Dospívající se setkávají s různými reakcemi dospělých i vrstevníků. Pokud z chování druhých vyplývá, že tělesná změna má spíše negativní význam, zhorší se i sebehodnocení dospívajícího (Vágnerová, 2000, str. 211-212).

Tělesné změny a změny v oblasti psychiky nemusí probíhat ve stejném tempu. Dívky dospívají většinou rychleji než chlapci. Sekundární pohlavní znaky chlapců nejsou tak nápadné jako sekundární pohlavní znaky děvčat. V tomto období se u děvčat dostavuje první menzes. Bývají anovulační a často nepravidelné. Pravidelný ovulační cyklus a schopnost oplodnění se dostavuje za 1 – 2 roky. Reprodukční schopnost chlapců nastává až po dokončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních znaků (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 139).

Vedle vývoje primárních a sekundárních pohlavních znaků je pro toto období charakteristický zrychlený růst, tzv. spurt. Jedinec naroste o 20% své celkové výšky. Rychlý růst doprovází zhoršená motorická koordinace a snadná unavitelnost. U dívek končí růst kolem 15 let, u chlapců v 17 – 18 letech (Thorová, 2015, str. 424).

Sekulární akcelerací je označováno celkové urychlování růstu a vývoje v průběhu staletí. Za posledních sto let se ve všech vyspělých zemích Evropy a Ameriky urychlil nástup dospívání. Tento trend je zřetelnější u dívek žijících v lepších podmínkách než u dívek žijících v podmínkách horších (Macek, 1999, str. 55-56).

Langmeier, Krejčířová (1998) uvádějí, že sekulární akcelerace tělesného vývoje přináší rovněž rychlejší začátek duševního dospívání, ale současně umožňuje

delší dobu pro dokončení plného rozvoje všech potencií. „Zkracuje se doba dětství a oddaluje nástup plné dospělosti“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 142).

Současný ideál krásy dívek neodpovídá jejich tělesným změnám v období puberty. To může vyvolat problémy při utváření vlastní identity. Mužský ideál krásy není tak sociálně závazný a tak odlišný od průměrného vzhledu dospívajících chlapců.

1.2 Rozvoj schopností a dovedností v pubescenci

V tomto období je zpravidla výraznější motorický vývoj. Dospívající získávají sílu, hbitost, pohybovou koordinaci a smysl pro rovnováhu. S tímto souvisí i zájem o sportovní aktivity pubescentů. Tyto nové úspěšné aktivity posilují jejich sebehodnocení.

Pokračuje i rozvoj vnímání, které více souvisí s abstraktním myšlením. Eidetická schopnost výrazně klesá. Vyvíjí se řeč, roste slovní zásoba, složitost větné stavby i výrazová schopnost. Jedinci v období dospívání si lépe osvojují učivo na základě logických souvislostí, již méně zvládají memorování.

Rozvoj schopností vede k novým a hlubším zájmům, mění se preferovaná témata oproti tématům dřívějším. Zájmy se ovšem často rozvíjejí i v odporu k nucené či doporučené četbě, hudbě atd. (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 144-145).

V tomto období se také rozvíjí zájem o četbu. Pubescenti čtou dobrodružné romány, vědeckofantastickou literaturu i literaturu faktu. Děvčata čtou více sentimentální literatury. Někteří čtenáři čtou na konci tohoto období už většinu knih pro dospělé.

Významné jsou v tomto věku i sporty. Chlapci i dívky sní o vrcholových výkonech, i když už vědí, že nemají možnost tohoto dosáhnout, pokud nebyli odmalička připravováni. Přesto dokáží většinu volného času věnovat sportovnímu tréninku (Říčan, 2004, 176-177). Tento zájem o sport může mít u děvčat i souvislost s ideálem krásy a snahy dosáhnout vysněné postavy. U chlapců to může znamenat touhu být první, vyhrát nebo také kult vlastního těla.

V pubescenci se rozvíjí zájem o umění, které je už více než hrou. Někteří pubescenti obzvláště v hudbě dosahují takových výkonů, které jsou srovnatelné s dospělými. Naproti tomu výtvarní umělci zrají pomaleji. „Někteří autoři dávají

rozvoj uměleckého zájmu v tomto období do souvislosti s rozvojem erotického cítění: umění je potravou lásky“ (Říčan, 2004, str. 177).

1.3 Kognitivní vývoj v období pubescence

Důležitým vývojovým znakem je změna myšlení daná rozvojem formálních logických operací, jak toto stadium nazývá Piaget. Jedinec začíná uvažovat o dosud neexistujících možnostech a nepřijímá všechno, co je mu předkládáno. Zvyšuje se kritičnost k dosud respektovaným normám. Pubertální negativismus vyjadřuje potřebu dítěte uplatnit svůj vlastní názor. Dochází k odpoutávání od rodiny, zvyšuje se riziko experimentování, které překračuje běžné sociální normy. Jedinec si potřebuje dokazovat vlastní nezávislost nejen odvržením od sociálních norem, ale i nerespektováním hodnot. Chování, které se jeví v tomto věku jako poruchové, je dáno potřebou hledat si novou identitu, zkusit tabuizované nebo zakázané aktivity (Vágnerová, 2008, str. 789-791).

Vývoj inteligence v tomto období nedosahuje kvantitativního vrcholu pouhým zvyšujícím se počtem úspěšně řešených problémů, ale mění se kvalita myšlenkových operací. Na konkrétní logické myšlení navazuje stadium formálních operací, tzn. pubescent je schopen vyvozovat soudy o soudech, myslí o myšlení. Toto stadium se vytváří na počátku pubescence a končí zpravidla kolem 15 let. U každého jedince se formální myšlení rozvíjí různým tempem.

Nový způsob myšlení přináší i jiný způsob nazírání na svět. Dospívající srovnává existující skutečnost se skutečností, kterou si vytvořil ve své mysli jako ideál. Z toho pramení často kritičnost a nespokojenost.

Změna myšlení přináší také nový způsob morálního hodnocení. Mravní soudy berou ohled na druhého, a prostřednictvím jeho pohledu se dívat i sám na sebe. Pozornost je zaměřena na své cítění a myšlení (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 145-148).

Zatímco dítě se snaží poznat a pochopit svět, dospívající uvažuje o tom, jaký by tento svět mohl být, měl být. Dospívající uvažuje o mnoha různých možnostech, uvažuje systematicky a myšlenky dovede kombinovat a integrovat. Jeho hypotetické uvažování lze chápat i jako úvahu o budoucnosti. Toto chápání ovlivní i základní

psychické potřeby. Potřeba jistoty a bezpečí se rozšiřuje o novou dimenzi – anticipaci budoucnosti a s ní spojenou potřebou rozvoje nové identity. Potřeba seberealizace se také rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost. Potřeba otevřené budoucnosti získává teprve nějaký význam, pubescent je již schopen o ní uvažovat. Dospívající bývá často hyperkritický, má sklon polemizovat, projevuje se určitou formou vztahovačnosti a často podléhá klamu, že jeho myšlenky, pocity a zkušenosti jsou zcela výjimečné. Jeho nechuť ke kompromisům vyplývá z nejistoty (Vágnerová, 2000, str. 216-222).

Životní nezkušenost je příčinou kognitivních omylů pubescentů. Tyto omyly se projevují vztahovačností, přeháněním, bagatelizací, nálepkováním, zevšeobecňováním a zkresleným výběrem faktů. Zvýšená náchylnost ke kognitivním omylům v dospívání se může projevit v podobě úzkostných poruch v dospělosti (Thorová, 2015, str. 428).

V tomto období se mění také charakteristiky paměti. Změny nastávají v krátkodobé i v dlouhodobé paměti. Se zvyšujícím se věkem a přibývajícím zkušenostmi se zvyšuje i kvantita informací uložených v dlouhodobé paměti. Kombinace selektivní pozornosti, kvantitativní zapamatovaných zkušeností a schopnosti formálních operací vede k lepšímu zpracování informace. Zvyšuje se schopnost uvažovat o možnostech, variantách řešení problémů a také vědomí vlastní kompetence a efektivnosti při řešení problémů (Macek, 1999, str. 58).

1.4 Emoční vývoj a socializace v pubescenci

Pro období dospívání je charakteristickým znakem osamostatnění, emancipace od rodiny. Identifikaci s rodinou, která se donedávna uplatňovala, nahrazuje identifikace s vrstevnickou skupinou. To umožňuje rozvoj individuální identity, která bude mít svoji vlastní, jedinečnou podobu. Budoucí identitu pomáhají vyjasnit také ideály a vzory. Dospívající uvažují o sobě samém hypoteticky, z toho vyplývá určitá nejistota. Sebepojetí je v tomto období nejasné a velmi proměnlivé. Sebeúcta bývá často labilní a zranitelná (Vágnerová, 2000, str. 222-225).

Rodina poskytuje dítěti základní citovou jistotu a bezpečí. Hlubší a nekonfliktní vztahy v rodině pomáhají jedinci lépe se od rodiny odpoutat. U těch jedinců, kterým se nepodaří uvolnit se z přílišné závislosti na rodičích a přemístit

částečně tyto vazby na vrstevníky, může docházet k různým potížím. U predisponovaných jedinců může dojít v krajních případech až ke vzniku otevřené patologie s neurotickou symptomatologií, popř. s hraničními projevy psychotické poruchy, jako způsob obrany proti pocitům úzkosti a nejistoty (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 150-151).

Emancipací od rodiny navazuje dospívající nové vztahy k vrstevníkům. Tyto vztahy mu dávají jistotu a připravují jej rovněž na emoční vztahy v dospělosti. Langmeier, Krejčířová (1998) popisují pět stupňů utváření vztahů. Tyto stupně nastupují u každého dítěte odlišně a jednotlivá období se mohou překrývat.

Langmeier s Krejčířovou rovněž uvádějí, že první zkušenosti s heterosexuálními styky získává dospívající mezi 14. – 16. rokem. První pohlavní styk mívají dospívající většinou až později.

Hormonální změny pubescence přináší emoční kolísavost, labilitu a sklony reagovat podrážděně a přecitlivěle. Emoční reakce nejsou adekvátní podnětům, které je vyvolávají. Změna emočního prožívání se projevuje větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání. Dospívající jsou více uzavřeni a nechtějí navenek projevat své city. S nejistotou a emoční nevyrovnaností souvisí také výkyvy v sebehodnocení. Nejistota se projevuje také pubertální vztahovačností a může vyvolávat různé obranné reakce, např. regresi na nižší vývojové stadium nebo únik do fantazie (Vágnerová, 2000, str. 214-216).

Konec období pubescence je důležitým sociálním mezníkem. Jedinec ukončuje povinnou školní docházku a volí své budoucí profesní zaměření. Vzhledem k rozvoji rozumových schopností se mění hodnocení druhých lidí. Pubescent se zajímá, jací jsou, jací by mohli být. Odmítá podřízenou roli a k dospělým není tolerantní. Vzrůstá význam a vliv vrstevnické skupiny. Roli, kterou v této skupině pubescent získá, velmi ovlivňuje jeho identitu. Pro komunikaci s dospělými jsou typické konflikty. V komunikačním stylu pubescent užívá určité obraty, preferuje některá slova, oslovení. Dospívající mají v oblibě především komunikaci s počítačem. Rovněž se odpoutávají od hodnotového systému rodiny, který nahrazují normy stanovené vrstevnickou skupinou (Vágnerová, 2000, str. 228-233).

Důležitou roli v životě pubescence má také škola. Pubescent odmítá nejasné a nesrozumitelné učivo, protože zvyšuje jeho nejistotu. Většinu školních znalostí považuje za zbytečné. Školní úspěšnost má vazbu k osobní perspektivě a přestává být

cílem, ale stává se prostředkem. Role učitele je přijímána skrze vztah k výuce. Pubescenti oceňují učitele, kteří nezdůrazňují svou nadřazenost a autoritu (Vágnerová, 2000, str. 233-237).

Odpoutání od rodiny nevede k přerušení citové vazby k rodičům, ale k její proměně. Rodiče ztrácejí své výsadní postavení. Tento proces individuace probíhá v pubescenci ve dvou fázích (Vágnerová, 2000, str. 238). Mění se také vztah pubescenta k matce i otci. Dcera potřebuje matku jako vzor ženské role, syn potřebuje otce jako vzor mužské role. Ve vztahu k dcerám je otec modelem mužské role.

Vrstevnická skupina slouží jako opora stávající identity. Vrstevníci se stávají neformálními autoritami a ve skupině navzájem napodobují jeden druhého, resp. vůdce party. Vrstevnická skupina má pro pubescenta referenční význam. V rámci skupiny vznikají nové hodnoty, normy, ideály. „Skupinová identita představuje přechodnou fázi v rozvoji individuální identity“ (Vágnerová, 2000, str. 252).

1.5 Utváření sebepojetí v pubescenci

Důležitým vývojovým úkolem období pubescence je získání vlastní identity. To znamená umět se přijmout takový, jaký jsem, znát své přednosti i nedostatky. To souvisí zejména s hodnocením vlastního vzhledu dospívajícího. Hledání identity není jen sebepoznávání, ale také aktivní sebeutváření¹. Dospívající aktivně cvičí, zkouší různé postoje, mění záměrně rukopis, experimentuje. Morální usuzování se posouvá na postkonvenční úroveň. Dospívající přijímá morální normy a principy. Nalézt vlastní jedinečnost znamená odlišit se od druhých (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 156-157).

Macek (1999, str. 83) uvádí, že podle Kohlbergovy teorie morálního vývoje² se k období dospívání vztahuje více období konvenční morálky a postkonvenční období jen okrajově.

Dospívající se intenzivněji zabývá introspekcí a sebereflexí. Ujasňováním svých hodnot a názorů mění i své sebepojetí. Významnější roli získává i skupinová identita. Pomáhá dospívajícím překlenout období nejistoty a nerozhodné identity.

¹ Maslowa hierarchie potřeb viz příloha č. 1

² Kohlbergova teorie morálního vývoje viz příloha č. 2

V dospívání se mladí lidé stávají často příslušníky různých subkultur. V dnešní době vznikají různé virtuální komunity a vrstevnické vztahy jsou utvářeny v kyberprostoru. V tomto virtuálním prostředí dospívající mění spíše své chování než identitu (Thorová, 2015, str. 419-424).

1. 5. 1 Snížené a ohrožené sebepojetí v pubescenci

Dospívající má dispozice, které mohou snižovat a zejména ve školním prostředí ohrožovat jeho sebepojetí. Velkou roli zde hraje školní úspěšnost a neúspěšnost, vrstevnická skupina.

Neadekvátní sebepojetí je patrné především u jedinců se specifickými poruchami učení a chování, u labilních osob a u osob ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, u handicapovaných osob.

V období dospívání se mění i postoj dospívajícího k sobě sama. Uplatňují se různé druhy kompenzace. Nejčastějším problémem dospívajících je pomalé tempo a nedostatečný písemný projev. Objevují se i jiné obtíže, např. problémy v organizaci práce, nižší schopnost psát souvislé texty, nesprávné pracovní návyky. Existují i mladiství, u kterých dochází k rychlejšímu rozvoji jejich schopností až na střední škole. Za jeden z faktorů lze považovat psychickou stabilitu a celkovou odolnost vůči zátěži, dobré sociální kompetence a podporu rodiny i vrstevnické skupiny.

Hlavním cílem této fáze vývoje je vytváření a rozvoj vlastní identity. Jedinec potřebuje získat sebeúctu, potvrdit si své kompetence. Toho někdy není možné dosáhnout přijatelnými aktivitami. Vliv rodiny na dospívající děti slábne a na vznik nežádoucího chování má prvořadý vliv vrstevnická skupina. Dospívající se už neidentifikuje s rodinou, ale jednoznačně s vrstevnickou partou, kde získává novou, tzv. sociální identitu. (Vágnerová, 2008, str. 791). V této době mají pravidla udávaná partou přednost před normami dospělých. Nejde jen o porušení nějakého zákazu, ale o komplexní proměnu norem chování nežádoucím směrem. Děti, které v rodině neměly citové zázemí, rodiče o ně neměli zájem a starali se o ně pouze materiálně, v období dospívání definitivně rodinu opouští.

Ideál krásy hubených modelek ovlivňuje především dívky, které se mu chtějí co nejvíce přiblížit. Mentální anorexie se začíná rozvíjet nejčastěji mezi 13. a 16.

rokem. Tedy v době, kdy dochází k velké proměně tělesných proporcí a v období, ve kterém se formuje identita.

Ideálním měřítkem mužské krásy je atletická postava. U chlapců vzniká riziko bigarexie a svalové dysmorfie (Thorová, 2015, str. 426).

2 Vývoj výtvarného zobrazování

V předešlé kapitole jsme se pokusili přiblížit specifika období dospívání a jejich úskalí s ohledem na utváření sebepojetí a jevy, které jej ovlivňují. V této kapitole bychom se zaměřili na vývoj výtvarného zobrazování, vývoj kresby lidské postavy a její symboliku.

„Kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte“ (Davido, 2008, str. 15).

Kresba zobrazuje různé psychické procesy, např. kognitivní úroveň, úroveň jemné motoriky, senzomotorickou koordinaci. Projevuje se v ní typ temperamentu a emoční prožívání. Prostřednictvím kresby lze usuzovat určité postoje či sebepojetí. Kreslení umožňuje psychické i fyzické uvolnění, snižuje napětí, nejistotu a nedůvěru. Z tohoto důvodu se kresebné testy užívají často k navázání kontaktu. V psychologické praxi mají kresebné testy větší využití u dětí než u dospělých. Dětská kresba může poskytnout informace o celkové vývojové úrovni dítěte, o úrovni senzomotorických dovedností, o způsobu emočního prožívání a je užitečným nástrojem k poznání určitých specifických vztahů a postojů (Vágnerová in Svoboda, 2001, str. 271-272). Kresba je výrazovým prostředkem dítěte.

2.1 Ontogenetický vývoj výtvarného zobrazování

Vývoj výtvarného zobrazování lze rozdělit do několika období. Vágnerová (2012, str. 187) uvádí tři stadia vývoje dětské kresby u předškoláků. Davido (2008, str. 21-28) uvádí jiné členění vývoje výtvarného zobrazování, jiný model popisuje Thorová (2015, str. 383-384). Další etapy popisuje Lowenfeld (in Perout, 2005, str. 37). Jeho model ontogeneze výtvarného zobrazování považujeme pro tuto práci za stěžejní. Lowenfeld rozdělil vývojová stadia dětské kresby do několika základních kategorií³.

³ Souvislost etap kognitivního vývoje J. Piageta s etapami výtvarného zobrazování V. Lowenfelda viz příloha č. 3

2. 1. 1 Období čáranic

Období čáranic je charakteristické pro děti ve věku přibližně od dvou do tří let. První pokusy o výtvarné vyjádření vznikají kolem 18. měsíce života. V tomto období dochází k vytvoření náhledu na okolní svět a na sebe sama. Velkou roli přitom hraje interakce mezi dítětem a pečující osobou. Kresebné počátky se rozvíjejí paralelně s verbálními projevy. Období čáranic lze orientačně rozdělit do tří etap:

Chaotické (bezobsažné) čarání

Nahodile používané znaky odrážejí motorickou aktivitu dítěte a vyjadřují radost z této činnosti. Zpočátku jsou to jen údery tužky do papíru, později vznikají krátké čáry, které mají různý směr. Koordinace oko - ruka ještě zcela nefunguje, pohyb ruky při kresbě vychází zpravidla z ramene. Úchop tužky ještě není správný a dítě má problém nepřetahovat přes formát papíru. Na konci tohoto období některé děti už zvládnou napodobit linku (Perout, 2005, str. 36-38).

Zvládnutá čáranice

Toto období nastupuje zpravidla po šesti měsících od doby, kdy děti začínají čárat. Začíná se rozvíjet vizuální kontrola a děti vnímají souvislost mezi pohyby tužky po papíře a vzniklými symboly. Vzniká souvislost mezi vizuální a motorickou aktivitou. Děti kreslí zpravidla vertikální i horizontální linky, kruhovitě čáranice a jsou již schopny oddálit tužku od papíru. Dítě už je schopno uchopit tužku správným způsobem a napodobit linku, kříž, kruh (Perout, 2005, str. 38).

Pojmenovaná čáranice

Pojmenování toho, co dítě nakreslilo, je významným vývojovým mezníkem. Dalším posunem je, když dítě předem řekne, že něco namaluje a dokáže případně kresbu zopakovat. Děti v tomto období již zpravidla dodržují formát papíru a své kresby verbálně doprovází. Někdy se hovoří o tzv. asociativní kresbě.

Barvy v tomto období ještě nemají zpravidla svůj význam. Dítě zaujmou především výrazné barvy bez ohledu na barevnou skutečnost (Perout, 2005, str. 38-39).

2. 1. 2 Preschematické období

Toto období lze věkově vymezit přibližně od 3 do 6 let. V této etapě je velmi významná fantazijně emoční složka psychiky. Jejím prostřednictvím dítě poznává okolní svět. Kresby obsahují prvky antropomorfismu a dokládají symbolický způsob myšlení dítěte. Toto období je pokračováním období čáranic. Teprve kolem pátého roku lze snadněji rozlišit objekty – lidi, stromy, domy. První symbol, který se dítě snaží vytvořit, je člověk – hlavonožec.

Děti stále používají barvy více podle oblíbenosti než podle odpovídající skutečnosti. Někdy o volbě barvy rozhoduje emoční ladění dítěte. Objekty děti prostorově umisťují spíše po obvodu papíru a celkově působí neuspořádaně. Sebe dítě umisťuje do pozorovatelské pozice uprostřed. To koresponduje s jeho egocentrickým způsobem uvažování. Mezi objekty je patrný velikostní nepoměr, výrazné je to, co je pro dítě emočně a prožitkově významné. Izolovanost objektů odpovídá vrstevnickým vztahům. Děti v tomto věku si ještě nedokáží hrát spolu, dohodnout se na pravidlech hry. Hrají si tzv. vedle sebe. Lateralizace ještě není vyhraněná, děti zaměňují pravou a levou ruku, ale také pravou a levou stranu (Perout, 2005, 39-40).

2. 1. 3 Schematické období

Schematické období je charakteristické pro děti ve věku 6 – 9 let. Schéma představuje určitý symbol. Pro diváka je snadno rozpoznatelný a zobrazuje smysl pro třídění, kategorizaci a zobecňování. Egocentrický přístup dítěte se postupně mění a děti začínají navazovat vrstevnické vztahy, začínají spolu více spolupracovat.

Rozvoj malování v tomto období souvisí s rozvojem písma. Dítě se snaží integrovat jednotlivé předměty, objekty řadí za sebou na spodní nebo horní linku, tzv. čára země, čára nebe, osoby zobrazuje z přímého pohledu (en face), pohybující se předměty naopak z pohledu bočního. Pozdějším vývojovým stupněm jsou pásy řazené nad sebou. Toto řazení ukazuje snahu o perspektivní vidění skutečnosti. Dalším charakteristickým znakem tohoto období je sklápění do půdorysu, rentgenové vidění, které znázorňuje transparentnost, a sekvenční zobrazování jako časový průběh. V obrázku lze najít více pozorovatelských stanovišť. Použití barev je plošné a začíná odpovídat viděným objektům. Jsou používány schematicky, tj. stejná modrá pro nebe.

Výtvarná tvorba dětí tohoto období odpovídá respektu vůči realitě, která je zprostředkovaná vizuální zkušeností (Perout, 2005, str. 40-41).

2. 1. 4 Kresebný realismus

Ve věku 8 – 12 let se děti nachází v období tzv. kresebného realismu. V tomto období objevují sebe sama jako člena vrstevnické skupiny. Výtvarné znázorňování se začíná více přibližovat realistickému zobrazování. Dítě se pokouší o vytvoření třetího rozměru, tj. prostoru. Opouští základní linku a postupně ji nahrazuje několika plány, objekty na obrázku se začínají překrývat. Děti kolem 11 let zobrazují už jen z jednoho pozorovatelského stanoviště a pokoušejí se o zobrazení perspektivy. Zobrazení figury je detailnější a vyjadřuje osobitost zobrazovaného. S vyjádřením pohybu mají ještě problém, pohyb je spíše loutkový.

Při používání barev stále ještě chybí cit pro barevné efekty světla a stínu (Perout, 2005, str. 42-43).

2. 1. 5 Pseudonaturalistické období

Toto období odpovídá věku pubescence, tj. 11 – 15 let. Pro tento věk jsou charakteristické individuální rozdíly v emoční, kognitivní i sociální oblasti. Rozvíjí se schopnost abstraktního myšlení a zároveň klesá výtvarná spontánní aktivita. Děti jsou více kritické ke své tvorbě, nezvládají nakreslit přesně to, co by chtěly. Zde velmi záleží na způsobu metodického vedení, na nabízených technikách, které by případně usnadnily či obešly menší výtvarnou zdatnost dítěte.

Pro toto období je charakteristická tzv. *výtvarná krize*. Děti přestávají tvořit, protože se jim vše nedaří tak, jak by očekávaly, a své aktivity přesouvají k jiným zájmům, např. sport, hudba, literatura. K překonání této krize je důležitá motivace a vhodné metodické vedení.

Tvorba dětí tohoto věku začíná mít své osobité rysy. Jiný je projev introverta a extroverta, jinak zobrazuje hapticky či vizuálně orientovaný jedinec. Lineární perspektiva je již pochopena a vede k tvorbě iluzivních obrázků.

Změny v zobrazování figury odpovídají tělesným proměnám pubescentů. Dospívající mají zálibu v karikatuře a v satirickém znázorňování. Vhodným námětem pro toto vývojové období jsou autoportréty, protože souvisí s problémem sebeidentifikace. Odhalují podvědomé potřeby, vyjadřují představu o sobě samém.

Děti si více všímají draperií, mají větší smysl pro detail při zobrazování oděvů, zajímají se o působení světla a stínu. Metodicky vhodná je práce s lazurními barvami a technika šerosvitu. V prvních plánech se objevují neúplné figury, jsou zobrazeny např. pouze do pasu (Perout, 2005, str. 43-44).

2. 1. 6 Adolescentní výtvarná tvorba

Toto období zahrnuje tvorbu dospívajících, tj. ve věku 14 – 17 let. Vyspělejší náhled umožňuje již reflektovat krizi puberty. Zájem o výtvarné aktivity může být výrazem hledání prostoru pro vlastní sebeprojekci. Výtvarné zobrazování osob a předmětů je vyjádřeno pomocí plošného neiluzivního abstraktního schématu, výtvarné zkratky či stylizovaného symbolu. Způsob zobrazování je závislý na míře výtvarného poučení, schopnosti vnímat různost a dovednosti využívat nabízené výrazové prostředky. Výtvarné dílo adolescentů je výsledkem estetické volby, rozhodování a poučenosti.

Metodicky je vhodné volit volná témata. Studijní tvorba (formální) pracuje s modelem, proporcemi, přesností, pohybem, detailem. Je žádoucí střídat formální a volnou tvorbu. Tím je zajištěna dynamika mezi přesným zobrazováním skutečnosti a abreaktivním uvolněním (Perout, 2005, str. 44-45).

2. 2 Kresba lidské postavy

Kresba lidské postavy se objevuje kolem třetího roku věku dítěte. Toto dětské pojetí kresby vychází především ze zkušeností, které dítě má se svým tělem, ale je také výsledkem pozorování druhých lidí. Pro dítě je nejvýznamnější obličej, který diferencuje již v raném věku a který zprostředkovává sociální kontakt. Z tohoto důvodu předškoláci zobrazují především hlavy a detaily obličeje. Vývojově následujícím prvkem v kresbě postavy jsou končetiny. Dítě si uvědomuje jejich význam pro jakoukoli aktivitu. Dítě tedy kreslí to, co o objektu ví a co považuje za důležité.

Po 10. roce se kresebné dovednosti již dále nerozvíjejí, pokud není dítě výtvarně nadané a specificky stimulované. Vývoj kresby lidské postavy může někdy regradovat na nižší vývojový stupeň. Z tohoto důvodu se kresebné techniky sloužící k odhadu celkové úrovně kognitivních schopností využívají pouze v předškolním a raném školním věku (Vágnerová in Svoboda, 2001, str. 272-273).

Kresebné testy patří mezi projektivní testové metody a v psychodiagnostice jsou velmi oblíbené. Práce s kresbou má mnoho výhod: je ekonomická, poskytuje pohled na osobnost v celé její složitosti, je sondou i do hlubších vrstev osobnosti, poskytuje jen malý prostor pro sebestylizaci a přetvářku, sděluje i to, co lze obtížně verbálně vyjádřit. Kresba mužské a ženské postavy z hlediska projekce vypovídá o vlastním sebepojetí, o identifikaci s vlastní psychosexuální rolí, o postojích a vztazích k opačnému pohlaví i k lidem obecně. Z kresby postavy můžeme usuzovat o sebevědomí, snaze po uplatnění a integraci osobnosti, její přizpůsobivosti a vztahu ke světu, dále o vnitřních blocích, zdrojích vnitřních konfliktů a možných podobách jejich manifestace. Z hlediska klinické diagnostiky hraje kresba roli jako indikátor narušeného vztahu k realitě.

Kresby nejsou pouze zobrazení sebe sama nebo partnera, jde spíše o vyjádření představy o vlastní osobě, nebo jen o výraz skrytého přání.

Projekcí rozumíme převážně nevědomý psychický proces, který přenáší subjektivní obsahy symbolicky na objekt a aktivizuje nevědomí. Kresbu můžeme dále hodnotit podle způsobu, jakým daná osoba přistupuje k zadanému úkolu, jaký zvolila způsob kreslení a jaký je výsledek nebo způsob zacházení s tužkou a využití plochy

papíru. Interpretační závěry jsou vždy subjektivní a mají pouze hypotetickou platnost (Altman, 2011, str. 7-15).

2. 2. 1 Ontogenetický vývoj kresby lidské postavy

Na začátku kapitoly jsme se věnovali vývoji kresebných dovedností obecně. Nyní bychom se zaměřili podrobněji na vývoj kresby lidské postavy z hlediska ontogeneze. Vývoj kresby lidské postavy má svůj typický průběh, který je odrazem celkového psychického rozvoje.

Postavy obvykle vypovídají o autorovi více než jiné symboly. Dítě do kreseb na rozdíl od dospělého promítá celé své „já“.

Vývojem kresby postavy pána dětí od 1. do 5. třídy se ve svém výzkumu zabýval Klusák a Slavík.⁴

Předškolní věk

Dítě začíná kreslit lidskou postavu přibližně ve 3 letech. Pojetí kresby vychází především ze zkušeností s vlastním tělem a z pozorování druhých. Primárním zobrazením lidské postavy jsou **hlavonožci**. Toto zobrazení potvrzuje předpoklad, že dítě nejdříve kreslí to, co považuje za důležité (Vágnerová in Říčan, Krejčířová, 1997, str. 410-411).

Dítě v tomto věku považuje za důležitý obličej a končetiny. Při zobrazování detailů v obličejí jsou významnější ústa než oči a nos. Trup začíná kreslit až ke konci tohoto období a velmi často se stává, že je znázorněn mnohem menší než hlava. Jeho zobrazení bývá často jen povrchní (Uždil, 1980, str. 24).

Cognet toto období nazývá *postava – se*, kde „se“ znamená uvědomování si sebe sama (Cognet, 2013, str. 120-122).

Kolem 4. – 5. roku děti opouštějí stadium hlavonožců a zobrazují figury převážně ve statickém postoji, oblečení není ještě specifikované, roli hraje např. jen jeden detail, nerozlišují pohlaví, neumí pracovat s výrazem tváře a nedokáží ztvárnit pohyb. Vágnerová (in Říčan, Krejčířová, str. 411) toto období nazývá stadium

⁴ In Pražská skupina školní etnografie, Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy, 2005

subjektivně fantazijního zpracování. Pro děti v tomto věku jsou důležité detaily a při zobrazování ještě nerespекtují realitu. Typické jsou průhledné kresby.

Uždil (1980, str. 26-29) tento způsob zobrazení lidské figury nazval – **paňák**. Postupně se začíná objevovat trup jako samostatná část, často je vyznačen pupík. Charakteristické pro toto období je znázornění velké hlavy v poměru k trupu.

Koncem předškolního období se dětské kresby stále více přibližují skutečnosti. Dítě začíná kreslit spíše to, co vidí. Vágnerová (in Říčan Krejčířová, 1997, str. 411) toto období nazývá stadiem realistického zobrazení. Tento způsob zobrazování dokazuje úroveň kognitivního vývoje. Nastupuje fáze konkrétního logického myšlení a ustupuje egocentrismus. Změna kresby je odrazem i percepčního zrání a rozvoje jemné motoriky. Kresba figury je již dvoudimenzionální a obsahuje všechny objektivně důležité detaily.

Pokud chce dítě znázornit figuru v pohybu, použije kresbu z profilu. Profil se nezakládá na zrakové vzpomínce, ale na představivosti (Uždil, 1980, str. 30).

Dítě koncem předškolního věku se snaží při zobrazování figury vyjádřit objem vybarvováním, pokouší se vyjádřit výraz obličeje a zřejmá je i dvojrozměrnost. Synteticky zobrazená figura je znakem školní zralosti.

Mladší školní věk

Děti ve věku 6 – 9 let využívají při kresbě postavy hodně detailů. Vyvíjí se stále více zobrazování z profilu. Už se nejedná o tzv. smíšený profil, ve kterém byl obličej znázorněn ze strany, ale současně byly nakresleny i obě oči. Dítě začíná kreslit z bočního pohledu postupně i nohy a nakonec tělo. Kresby postav jsou stále více realističtější. Typickým znakem je tzv. rentgenové zobrazování. Děti kreslí i ty části těla, které jsou obvykle skryty.

Cognet (2013, str. 122) toto období nazývá obdobím postava „avatar“. Zobrazená postava vykazuje charakteristické znaky blízké avataru z videoher.

Starší školní věk

Toto období je vymezeno věkem 10 – 12 let. Po 10. roce se kresebné schopnosti dětí již obvykle nerozvíjejí. Vágnerová (in Říčan, Krejčířová, 1997, str. 412) toto období nazývá stadiem stagnace a preference schematického zobrazení.

Děti se snaží o zobrazení pohybu. Tento pohyb je převážně ještě loutkový.

Kolem 10. – 11. roku bývají děti se svými výtvary stále častěji nespokojené. Nastává období tzv. výtvarné krize. Tato krize vychází z uvědomění, že dítě neumí dokonale zobrazit realitu, kterou již dobře vnímá. Dítě odmítá zobrazovat figury a uniká ke schematizaci a zjednodušování. K překonání této výtvarné krize je potřeba vhodná motivace, citlivý přístup, nabízet různé techniky. Ovšem některé děti i přesto přestávají výtvarně tvořit.

Pubescence a adolescence

Dospívající ve věku 12 – 15 let, pokud stále výtvarně tvoří, zobrazují figury již proporčně zvládnuté, dokáží znázornit postavu v pohybu a zvládnuta je také draperie oblečení. Mladí výtvarníci umí při své tvorbě využívat již také techniku šerosvitu.

Způsob zobrazování je výsledkem výtvarné poučenosti a dovednosti využívat výrazové prostředky.

V dalším věku se kresba lidské figury dále více zdokonaluje. Můžeme se ovšem také setkat se sklonem ke zjednodušování nebo stylizaci.

2. 2. 2 Symbolické významy prvků kresby lidské postavy

Symbolické významy patří neoddělitelně k projektivní kresbě. Ovšem je třeba s nimi pracovat kriticky. Nelze všem symbolům mechanicky přiřazovat určitý význam. Vždy je nutné posuzovat kresbu v kontextu. Symboly mají více významů a při interpretaci musíme vybírat z více možných výkladů. Je také důležité zvažovat celý proces vzniku kresby a výtvarnou zručnost kreslíře. Některé detaily na kresbě mohou vzniknout nedostatkem nebo naopak přebytkem času, snahou zavděčit se nebo neochotou spolupracovat. Některé prvky mohou být důsledkem kreslířské neobratnosti.

Je důležité přistupovat velmi opatrně k sexuální interpretacím. Větší počet výkladů této problematiky se historicky váže k úzkému vztahu autorů k psychoanalýze (Altman, 2011, str. 103).

Pojmem symbolika kresby se rozumí určité vztahy, které lze vysledovat mezi určitým druhem obrázků a určitými typy osobnosti. Symbolika kresby postrádá smysl, pokud na ni nahlédneme izolovaně (Davidov, 2008, str. 35).

Velikost postavy

Normální velikost postavy bývá 70–80% plochy formátu papíru. Velikost figury projektivně vyjadřuje míru sebevědomí. Zmenšené postavy jsou známky psychické nevyrovnanosti spojené s nevyrovnaným sebevědomím, úzkostí, útlumem, pocitem bezmoci a depresivním laděním. Veliká postava je naopak známkou velikášství, zvýšené aspirace a povznesené nálady (Altman, 2011, str. 69).

Umístění na ploše

U většiny kreseb převažuje umístění figury do středu formátu papíru. Posun kresby ke kraji lze hodnotit jako projev nedostatku sebevědomí nebo únik z reality.

Posun nebo zdůraznění levé strany může symbolizovat introverzi, odtahování se od světa, orientaci na sebe. Pravá strana je oproti tomu zdůraznění extroverze, vyhledávání aktivity nebo podnětů. Posun nahoru může značit optimismus a idealismus, dolů zase skepticismus, regresi (Altman, 2011, str. 71).

Úhel pohledu

Nejčastějším zobrazením bývá zpravidla pohled zepředu. Můžeme se setkat i se zobrazením profilu nebo poloprofilu. Pozornost bychom měli věnovat postavám zobrazeným zezadu.

Altman (2011, str. 71) uvádí, že zobrazení profilu u vlastní postavy může značit rezervovanost, uhýbavost, sklon k fantaziím a snění, introverzi nebo odvrácení od druhých. Jiným výkladem je snaha o komunikaci, pokud je na obrázku více postav a jsou otočeny směrem k sobě. Výklad ovšem závisí na kontextu.

Hlava

Hlava je centrum „já“. Malé děti zobrazují velké hlavy běžně. U starších dětí může být velká hlava patologickým příznakem. Většinou se vyskytují u paranoiků. Malé hlavy obvykle zobrazují děti s depresivními stavy, pocity méněcennosti a se sklonem nepřikládat důležitost vlastní osobě (Davido, 2008, str. 54).

Hlava je také sídlem intelektuální a fantazijní aktivity, sídlem vědomí. Je spojena s kontrolou impulzů a emocí, zastupuje Ego.

Proporčně tvoří jednu sedminu celkové výšky. Špatně zvládnutá hlava může značit známky psychické poruchy.

Velká hlava symbolizuje převahu racionální kontroly „já“, domýšlivost, vysokou intelektuální aspiraci, nespokojenost s vlastním tělem. U dospělých je znakem nevyzrálosti či regrese (Altman, 2011, str. 103-104).

Obličej

Obličej je významným prvkem figury. Dává postavě výraz a polidštuje ji. Projektivně pak vyjadřuje náladu. Vynechání obličeje signalizuje neochotu vypovídat, uhýbavost, povrchnost, někdy může jít o známku duševní poruchy.

Příliš zdůrazněné rysy obličeje mohou znamenat projev vlastních pocitů nedostačivosti, sklon k agresivnímu a sociálně dominantnímu chování (Altman, 2011, str. 104).

Oči

Oči zprostředkovávají kontakt s okolím. Vypovídají o subjektu a jeho vidění světa. Jsou zrcadlem duše. Současně nás také chrání, protože upozorňují na nebezpečí. Děvčata mívají sklony zobrazovat velké oči (Davido, 2008, str. 54).

Oči jsou dále nejzákladnějším detailem na kresbě. Potíže s kresbou oka či jejich absence může signalizovat vážné psychické potíže. Zdůrazněné nebo velké oči jsou znakem sociability, extroverze či přecitlivělosti k mínění ostatních. Řasy jsou typicky ženským znakem, který se vztahuje k sexuální tendencím. Husté obočí je známkou primitivismu a protestem proti uhlazenosti (Altman, 2011, str. 105).

Nos

Davido (2008, str. 54) popisuje nos jako ekvivalent falického symbolu. Dle Altmana (2011, str. 105) je nos odpovídající formy a velikosti známkou přiměřené sebejistoty. Zdůrazňování nosu lze dávat do souvislosti se sebeprosazováním. Zároveň upozorňuje, že chybějící nos může znamenat sexuální konflikty či sexuální nezralost.

Uši

Uši slouží k tomu, abychom dobře slyšeli a něco se dozvěděli. Děti toužící po vědění kreslí uši velké. Děti se sluchovým handicapem můžou kreslit uši obrovské, ale častěji na jejich kresbách chybí úplně. Tento jev značí jejich neschopnost komunikovat (Davido, 2008, str. 54).

Dle Altmana (2011, str. 106) si spíše zaslouží pozornost uši zdůrazněné, příliš detailizované než uši chybějící. Přiměřené zobrazení uší odpovídá přiměřenému sebevědomí. Zdůrazněné uši ukazují na velkou přecitlivělost, ostražitost nebo nedůvěru.

Ústa

Ústa jsou prostředkem komunikace, symbolizují potravu a někdy také erotiku. Dítě, které neznázorňuje u svých postav ústa, mívá zpravidla problémy ve vztazích (oidipický komplex, problémy s matkou). Kulatá ústa zobrazují především malé děti, u starších dětí tento jev obvykle představuje opožděný duševní vývoj (Davido, 2008, str. 55).

Tvar úst se podílí na celkovém výrazu obličeje. Nápadné odchylky od normálního zobrazení mohou být ukazatelem špatně kontrolované orální tendence a infantilní závislosti.

Předměty v ústech mohou být znaky maskulinity. Viditelné zuby lze vnímat jako agresivní projevy chování. Zvýšený důraz na zuby bychom měli považovat za závažný varovný signál (Altman, 2011, str. 106-107).

Brada

Brada patří k maskulinním znakům a na kresbách se začíná objevovat později. Nápadně zdůrazněná brada je znakem agresivity, dominance, silné pudovosti nebo možná kompenzace pocitů slabosti. Velmi agresivní děti kreslí figury z profilu (Altman, 2011, str. 107, Davido, 2008, str. 55).

Vlasy

Vlasy symbolizují sexuální atribut. Naznačují zvýšená erotická přání či naopak potlačují sexuální výbojnost. Sledujeme míru jejich zdůraznění, rozevlátost nebo zdobnost. Zobrazení vlasů dětí s narcistními sklony bývá často v načesaném a kudrnatém provedení (Davido, 2008, str. 54).

Vousy jsou také maskulinním prvkem a symbolizují spíše pudovou stránku osobnosti. Při zvýšeném důrazu na vousy u vlastních mužských postav lze uvažovat o jejich kompenzačním významu.

Ochlupení je symbolem primitivní pudovosti (Altman, 2011, str. 107-108).

Krk

Krk je spojující článek mezi hlavou a tělem, tedy mezi intelektem a emotivitou. Dlouhý a úzký krk symbolizuje potřebu kontrolovat vlastní pudové impulsy, racionální kontrolu. Zcela vynechaný krk značí neschopnost racionálně ovládat impulsy, nezralost či regresi (Altman, 2011, str. 108).

Trup

Tělo lze spojovat se základními pudy. Lidé většinou zobrazují figury podobné svým vlastním somatotypům.

Vyznačení vnitřní anatomie, tzv. transparentnost, u větších dětí a dospělých může být znakem určitých somatických potíží.

Ramena symbolizují obecně tělesnou sílu nebo její zvýšenou potřebu. Ženská prsa jsou symbolem sexuality někdy také mateřství. U dětí vyjadřují vztah mezi matkou a dítětem (Davido, 2008, str. 55). Nevyrovnanost s vlastní sexualitou nebo mateřstvím se v kresbách projevuje častým mazáním, stínováním, rozpačitým naznačením nebo naopak přílišným zveličováním.

Oblast pasu odděluje fyzickou sílu a sexualitu zejména u mužů. Zdůraznění pupku většinou symbolizuje infantilní znaky. Zdůrazňování genitálií obvykle patří k varovným signálům (Altman, 2011, str. 110).

Paže a ruce

Zobrazení rukou na dětských kresbách mívá různé podoby (smetáčky, hrabičky, kolečka). Vývoj zobrazení rukou souvisí s celkovým vývojem dítěte. Dobře znázorněné ruce jsou znakem sociability. Absence rukou na dětských kresbách může být znakem sexuálních nebo sociálních problémů (Davido, 2008, str. 55).

Ruce znázorňují lidské vztahy, komunikaci, výkonnost, zprostředkovávají kontakt s vnějším světem. Nápadně velké paže může znamenat sklon k agresivitě, potřebu tělesné síly nebo projev kompenzace. Naopak chybějící paže symbolizují tendenci ke stažení se, pasivitu, pocity viny, deprese, bezmoc nebo neschopnost. Postavení paží a rukou lze interpretovat i z hlediska nonverbální komunikace.

Zobrazení rukou (dlaní) je výtvarně nejnáročnější částí kresby. Neobvykle velké ruce nebo jejich vynechání mohou znamenat kompenzaci pocitů nedostačivosti.

Prsty znázorňují kontakt. Pozornost by měla být věnována špatnému počtu zobrazených prstů na kresbě dospělých (Altman, 2011, str. 110-111).

Nohy

Způsob, jakým kreslená postava stojí, ukazuje míru sebejistoty a spojení s realitou. Nejistý postoj znamená pocit nedostatečné stability, nejistotu o sobě samém. Chodidla zprostředkovávají přímý kontakt s realitou, symbolizují jistotu a pevnost postavení (Altman, 2011, str. 111-112).

Oblečení

Oblečení a doplňky jsou nejvíce vědomě kontrolovány a druh oblečení můžeme považovat za projev stylizace (Altman, 2011, str. 112).

Oblečení symbolizuje začlenění do společnosti a přijetí určitých sociálních norem.

3 Artefiletické vedení

Výtvarná výchova v poslední době patří mezi předměty, které mají spíše okrajovou kurikulární pozici. V diskurzích edukace je pojem výchova kladen na stejnou úroveň jako vzdělání, ale v praxi má mnohem nižší status. Výzkumy ukazují, že i aprobovaným učitelům chybí potřebné kompetence k předávání vizuální a kulturní gramotnosti. Cíle výtvarné výchovy jsou často spojovány s výrobou dekorací školy, výukou různých výtvarných technik, relaxací od náročných předmětů nebo zajišťování kulturních akcí školy (Slavík et al., 2013, str. 376-378).

Artefiletika je specifický přístup pro uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově. Artefiletické pojetí bylo inspirováno arteterapií a vychází z výtvarné výchovy. Má své teoretické a metodické principy, které ovšem lze uplatnit i v jiných typech uměleckých aktivit.

Artefiletika pokládá uměleckou tvorbu žáků za první poznávací krok, na který navazuje reflexe a dialog mezi žáky. Je potřeba zajistit dostatek času nejen pro výrazovou tvůrčí aktivitu, ale také pro následnou reflexi a rozhovory o širších kulturních souvislostech. Zabývat bychom se měli především rozdíly v pojetí stejného tématu.

Vzdělávání může směřovat k sebepoznávání v kulturních souvislostech, tzv. introvertní vzdělávací motivy, nebo k poznávání prostředí, společnosti a kultury, tzv. extrovertní vzdělávací motivy. Systematická práce se vzdělávacími motivy a reflektivním dialogem patří ke kritériím, kterými se artefiletika odlišuje od jiných vzdělávacích pojetí.

Poznávání světa a poznávání sebe sama je dalším důležitým rysem artefiletického pojetí. Sebeoznávání je totiž spojeno s uvědomováním i obohacováním a prohlubováním prožitků. Adekvátní zvládnutí prožitků je důležitým předpokladem psychického zdraví. Sebeoznávání je založeno na srovnávání vlastního obrazu sebe sama s chováním a míněním druhých lidí. „Proces sebeoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu se tímto způsobem přirozeně propojuje s poznáváním lidí v okolí. Právě díky tomu může artefiletika podporovat u dětí realistické postoje k sobě nebo druhým lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací dovednosti. To všechno hraje

důležitou roli v tzv. pozitivní prevenci různých duševních nebo sociálních problémů nebo při jejich rehabilitaci“ (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015, str. 15).

Předpokladem přípravy učitelů by mělo být vzdělání a osobnostní kvality. Učitel by měl k dětem přistupovat citlivě a uvážlivě, mít nadhled nad řešenými otázkami, být osobně vyrovnaný, vnímat sám sebe z odstupů a vědět o citlivých stránkách své psychiky (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2015, str. 15).

Artefiličké vedení může pozitivním způsobem ovlivnit formování sebepojetí dětí a pomáhat předcházet sociálněpatologickým jevům, příp. pomáhat při jejich nápravě.

4 Shrnutí

V období dospívání dochází k mnoha změnám v oblasti tělesného schématu, emocionálního prožívání, kognitivních funkcí i sociálních vztahů. Existuje více teoretických přístupů, které toto období definují a charakterizují.

Tělesné změny souvisí s atraktivitou zevnějšku dospívajícího. Tělesná proměna se projeví i v postoji pubescenta k sobě sama. Mění se emocionální prožívání, dospívající bývají mnohem častěji emočně labilnější. Kognitivní změny se projevují především v úrovni uvažování, tzv. formální logické operace. Pubescent uvažuje hypoteticky. Mění se také oblast zájmů a zálib. Velký význam mají vrstevnické skupiny. Slouží pubescentům jako opora a skupinová identita představuje určitou fázi v rozvoji individuální identity. Dospívající má potřebu odpoutat se od rodiny. Změny nastávají také ve vnímání a přijímání sociálních rolí.

Vývoj dětské kresby odpovídá kognitivnímu vývoji dítěte a má své specifické zákonitosti. Schopnosti kreslit se rozvíjejí přibližně do věku 10 let, pak stagnují a nastává období tzv. výtvarné krize. Některé děti přestávají výtvarně tvořit úplně, jiné se výtvarným činnostem věnují zájmově nebo jako přípravě pro své budoucí profesní zaměření. Spontánní výtvarná tvorba je postupně nahrazována tvorbou studijní.

Kresba lidské postavy také odpovídá ontogenetickému vývoji dítěte a bývá často využívána jako diagnostická metoda. Při vyhodnocování testu se sledují zobrazené i chybějící prvky jednotlivých částí figury. Kresba lidské postavy je součástí testu školní zralosti.

Artefiletické vzdělávání vede k sebepoznávání v kulturním kontextu a k poznávání prostředí, společnosti a kultury. Předpokladem jsou adekvátní kompetence učitelů. Artefiletické metody jsou vhodné pro formování sebepojetí i jako prevence sociálněpatologických jevů dospívajících.

II. Praktická část

1 Cíl práce

Cílem této práce je porovnat tvorbu dospívajících dětí, které jsou výtvarně vedeny, s tvorbou dětí, které výtvarně vedeny nejsou. Výtvarným vedením je míněno navštěvování základní umělecké školy po dobu min. 4-5 let. Za výtvarně nevedené se považují děti, které základní uměleckou školu nikdy nenavštěvovaly a výtvarnou výchovu mají pouze v rámci výuky na základní škole. Především nás zajímá, zda existuje rozdíl v jejich výtvarném zobrazování.

2 Metodologický postup

2.1 Charakteristika vzorku dospívajících dětí

Srovnávací studie byla provedena v jihočeském městě Písku a Milevsku v dubnu roku 2016. Výzkumný vzorek tvořily dvě skupiny dětí v období pubescence ve věku 10 – 13 let. Počet dívek a chlapců byl náhodný.

První skupinu tvořilo 15 žáků Základní umělecké školy Otakara Ševčíka v Písku. Tato škola má svoji dlouholetou tradici a poskytuje vzdělání k profesionálnímu studiu i pro amatérskou uměleckou činnost. Věková hranice této skupiny se pohybovala v rozmezí 10 – 13 let. Tato diference je dána heterogenními třídami a systémem vzdělávání na uměleckých školách.

Druhá skupina byli žáci Základní školy T. G. Masaryka v Milevsku. Skupina měla stejný počet žáků jako skupina umělecké školy. Tuto školu navštěvují i žáci z okolí města Milevska. Skupinu tvořili žáci 7. třídy, tj. ve věku 12 – 13 let.

2.2 Metoda šetření

Oběma skupinám byl zadán úkol nakreslit lidskou postavu. Výběr metody byl inspirován testem kresby postavy. Tento test vytvořila v roce 1926 F. Goodenoughová. Vycházela z předpokladu, že dětská kresba se vyvíjí a tento vývoj se projevuje přibýváním detailů, správností a přesností provedení kresby. V roce 1963 byl tento test rozšířen a revidován D. B. Harrisem. Harris také kladl důraz na přesnost zobrazení reality a přitom také chápal kresbu jako prostředek k hodnocení kognitivního vývoje dítěte. Test vyšel pod názvem Goodenough- Harris Drawing Test (Vágnerová, in Svoboda, 2001, s. 274).

Test kresby lidské postavy má také svoji českou verzi. V roce 1982 byl upraven a standardizován na českou populaci. Autory této úpravy jsou J. Šturma a M. Vágnerová. Test je určen pro děti od 3,5 do 11 let. Hodnocení a interpretace vychází ze skóre 35 položek, z nichž 15 je zaměřeno na obsah a 20 položek klasifikuje formu. Manuál obsahuje stenové normy, odlišné pro chlapce a dívky (Šturma, Vágnerová, 1982). V současné době jsou tyto normy i způsob hodnocení již zastaralé.

Novější americkou verzí testu kresby lidské postavy je Draw A Person, A Quantitative Scoring System (DAP) autora J. A. Naglieri. Jeho přínosem je aktualizace a diferenciací norem (Vágnerová, in Svoboda, 2001, s. 277).

Příručku k interpretaci projektivní kresby postavy (FDT) u nás vydal v roce 2011 Z. Altman. Tento test je určen dospělým osobám.

Skupina Základní školy v Milevsku kresbu provedla spontánně podle svých představ. Děti byly inspirovány Mezinárodním dnem tance a jako techniku upřednostnily kolorovanou kresbu.

Skupina základní umělecké školy odmítla spontánní kresbu a zvolila kresbu postavy podle modelu. Tato skutečnost se může jevit jako nejednotnost zadávaných podmínek. Vzhledem k okolnosti, že se nejedná o psychodiagnostický test, ale o srovnání výtvarných dovedností, byla tato jejich volba nakonec akceptována. Tato volba je také vysvětlitelná výtvarnou krizí dospívajících dětí a kresba podle modelu je jedním ze způsobů s jejím vypořádáváním se, nebo akceptací metodického vedení a kresba podle modelu je chápána jako studijní kresba postavy. Kresba podle modelu je na uměleckých školách považována za běžný způsob výtvarné tvorby. Tato skupina si vybrala techniku kresby tuší.

2.3 Kritéria hodnocení kresby lidské postavy

Kresby byly posuzovány na základě vlastního sledování a dle stanovených kritérií. Volba těchto kritérií byla mimo jiné inspirována administrací, způsobem hodnocení a interpretací testů lidské postavy v literatuře a příručkách (Vágnerová, Šturma, Altman).

1. Celkový dojem skupiny

Zde je hodnocen celkový dojem všech obrázků v jednotlivých skupinách. Jak na nás všechny artefakty společně působí, jaký z nich máme dojem, zda jsou na pohled příjemné nebo rušivé.

2. Formát a umístění postavy

Zajímá nás umístění postavy na formátu a její velikost; zda je využita celá plocha formátu nebo jen část, popř. která, tzv. usazení, resp. postavení figury na zemi.

3. Proporce postavy

Zde je hodnocena proporčnost postav, poměry velikostí jednotlivých částí těla, délka končetin; forma zpracování postavy, zda se jedná o analytické či syntetické znázornění postavy.

4. Hlava a její detaily

V tomto kritériu nás zajímá úhel zobrazení hlavy postavy, zda je postava zobrazena z pohledu en face, profilu nebo poloprofilu. Zde je hodnoceno také znázornění vlasů a krku a jeho napojení k tělu.

5. Obličej a jeho detaily

Na obličejích jsou hodnoceny jednotlivé detaily - nos, oči, uši, ústa, popř. další detaily (zuby, brýle); jejich zobrazení a proporce, součástí očí by měly být panenky.

6. Trup, končetiny a jejich detaily

Společně s trupem jsou hodnoceny horní a dolní končetiny, prsty na ruce, popř. nohou, detaily oblečení.

7. Výraz postav

Výrazem postav je myšleno, jak se postavy na obrázku tváří, zda se usmívají či jsou zamračené nebo zamyšlené.

8. Atmosféra a dojem z obrázku

V tomto kritériu je hodnoceno, jakou má obrázek atmosféru, jakým na nás působí dojmem, zda je ztvárněn esteticky nebo obsahuje výtvarně rušivé elementy.

9. Co postavám chybí

Zde jsou sledovány prvky, které nejsou na obrázku vyobrazeny, přestože by být měly, např. části končetin, detaily obličeje, popř. co je zobrazeno jinak, než realistická kresba předpokládá.

10. Objem a způsob jeho budování

V tomto kritériu nás zajímá, zda je na postavě budován objem či jsou postavy plošné, popř. jakým způsobem je objem tvořen.

3 Zpracování výsledků šetření

Kresba postavy byla hodnocena podle výše uvedených kritérií z pohledu arteterapie. Tím je myšleno mimo jiné: zda kresba postavy odpovídá věku žáka, co je na postavách významné či naopak opomenuté, interpretace symbolů jednotlivých částí těla aj. Jistě nebyla zdaleka vyčerpána všechna kritéria, která se při hodnocení kresby postavy nabízí. Vybrána byla ta, která jsme považovali pro tuto srovnávací studii za klíčová.

1. Celkový dojem skupiny

Obrázky každé skupiny působí zcela odlišným dojmem.

Obr. č. 1 – ZUŠ, celá skupina



Obr. č. 2 – ZŠ, celá skupina



Sada obrázků základní umělecké školy (obr. č. 1) působí na první pohled smutněji než sada obrázků základní školy (obr. č. 2). Při podrobnějším prohlédnutí jsou ale obrázky umělecké školy více estetické, lépe propracované a působí na člověka „dospělejším dojmem“.

Barevnost obrázků skupiny žáků základní školy působí vyrovnaně, obrázky jsou celkově veselejší. Barevnost dodá obrázkům emocionální nádech. Takové obrázky mohou pak být lépe hodnoceny navzdory jejich jiným kvalitám.

Zobrazení lidské postavy u skupiny dětí základní školy působí více dětským (nezralým) dojmem, bereme-li v úvahu, že se jedná o věkově stejnou skupinu.

2. Formát a umístění postavy

Obr. č. 3 - ZUŠ



Obr. č. 4 - ZŠ



Obě skupiny zvolily formát převážně na výšku o velikosti A3. Velikost i umístění postavy na papír si obě skupiny volily samy. U skupiny žáků základní umělecké školy postava zaujímá celou plochu formátu (obr. č. 3). Druhá skupina kreslila postavy menší a prázdná místa na papíře zaplnila různými předměty a doplňky (obr. č. 4), např. obrazy na zdi, stojan na noty, stromy v pozadí, okna.

Skupina umělecké školy používá stíny za postavou. I přesto, že stíny nejsou všude plně funkční, postavy působí usazenějším dojmem. Můžeme také brát v úvahu, že takový obrázek nebyl dokončený. Druhá skupina stíny nepoužívá téměř vůbec. Tam kde je nějaké stínování patrné, je to spíše jen prvek náhody. Postavy této skupiny působí levitujícím dojmem.

Zatímco skupina žáků základní školy volila pouze středovou kompozici, skupina žáků umělecké školy umístila postavy převážně k levému okraji. I přes takovéto umístění figury, resp. jejího těžiště, je formát zaplněný a nejsou nikde prázdná místa. Výrazný posun nebo zdůraznění levé strany může symbolizovat introverzi, pravá strana extroverzi. V tomto případě jde spíše o úhel pohledu na model.

U skupiny žáků základní školy se některé postavy nevešly na papír. Tento jev je vzhledem k jejich věku běžný.

3. Proporce postavy

Obr. č. 5 – ZUŠ



Obr. č. 6 - ZŠ



Tělesné proporce skupiny žáků umělecké školy většinou odpovídají skutečnosti. Problémy se vyskytovaly se zobrazením končetin. Pohledově vzdálenější končetiny byly užší, disproporční se také zdají dolní končetiny složené v tureckém sedu. Sedící figuru je výtvarně obtížnější zobrazit než postavu stojící. Přes tyto nedostatky celkově působí figury této skupiny proporčně vyrovnaně. Postavy jsou zobrazovány synteticky.

Postavy druhé skupiny mají v poměru k tělu příliš velké hlavy, horní končetiny jsou spíše delší. Téměř všechny postavy byly zobrazeny synteticky, pouze jedna postava byla v analytickém zobrazení (obr. č. 6). Vzhledem k věku dospívajícího stojí tento způsob zobrazení figury za pozornost. Jizvy na horních končetinách by mohly být známky tendence k sebepoškozování, hranaté ztvárnění postavy by mohlo znamenat problémy v sexuální oblasti. Postava je ozbrojená, tzn. nejspíš se jedná o jedince se sklony k agresivnímu jednání, kompenzaci nedostatečného sebevědomí nebo nevyzrálost. Agresivitu může znázorňovat také hranaté tělo. Za zmínku stojí také zobrazení krku a „začmáraný“ obličej. Tyto jevy by se daly také interpretovat jako známky sebepoškozování.

4. Hlava a její detaily

Obr. č. 7 – ZUŠ



Obr. č. 8 - ZŠ



Hlava je sídlo intelektuální a fantazijní aktivity, sídlo vědomí. Je úzce spojena s kontrolou emocí a zastupuje Ego. Je celkem běžné, když je kresbě hlavy věnována zvýšená pozornost a je zdůrazněna více než ostatní části postavy. Hlava v poměru k ostatnímu tělu tvoří přibližně 1/7 celkové výšky. U kreseb bývá mírně zvětšena.

Žáci základní umělecké školy kreslili hlavu převážně z profilu, jen asi dva si vybrali čelní pohled. I zde je však patrný jistý úhel naklonění hlavy (obr. č. 7). Zobrazení krku překrývá brada, ale je zde vidět linie krku na pravé straně a jeho napojení k ramenům. Krk je symbolická spojnice mezi intelektem a emotivitou. Zdůrazněný ohryzek patří k méně obvyklým detailům a může být známkou sexuální slabosti u mužů. Skupina žáků umělecké školy měla určitým způsobem zobrazený ohryzek téměř na každém obrázku. Tento jev je dán skutečností, že kreslili podle modelu a snažili se přiblížit co nejvíce skutečnosti (viz obr. č. 9 a 10).

Druhá skupina zobrazila všechny postavy en face a krk nebyl zobrazen jen pouze na jednom obrázku (obr. č. 8). Tento jev může znamenat neschopnost racionálně ovládat impulzy, regresi či nezralost. V tomto případě se bude jednat nejspíš o nedostatečnou zralost jedince. Hlava na tomto obrázku je spíše kruhová a vzhledem

k poměru těla je až příliš velká. Kruhový obrys hlavy může znamenat citovou nezralost či nedostatečnou sebekoncepci. Obojí je úměrné věku žáka, resp. žákyně. Velikost hlavy je typickým znakem dětské kresby.

I způsob znázornění vlasů byl u každé skupiny odlišný. Žáci umělecké školy se snažili zobrazit vlasy podle skutečnosti, viditelné jsou různé směry a křivky vlasů, je zachycena jejich dynamika, světlo a stín. Žáci druhé skupiny naznačili vlasy převážně stylizovaně, v některých případech je viditelná snaha o zobrazení každého vlasu. V tomto případě to působí spíše nutkavým dojmem. Jde o nezralost výtvarného zobrazování než o neurotickou poruchu.

Obr. č. 9 - ZUŠ



Obr. č. 10 - ZUŠ



5. Obličej a jeho detaily

Výraz obličeje projektivně vyjadřuje náladu, spokojenost, bázlivost, napětí, otevřenost, apod. Nejvýmluvnější bývá výraz úst. Za běžný jev se považuje na kresbách usměvavý nebo neutrální výraz.

Obr. č. 11 – ZUŠ



Obr. č. 12 - ZŠ



Výrazy tváří skupiny žáků umělecké školy jsou neutrální. Výrazy tváří skupiny žáků základní školy jsou převážně usměvavé.

Oči jsou považovány za okno do duše. Je to základní orgán styku s vnějším okolím a symbolizují otevřenost pro okolí. Jsou nejzákladnějším detailem na kresbě a s obrysem hlavy tvoří základ kresby postavy. Oči skupiny žáků umělecké školy jsou více propracované, více realistické. Většina postav má zobrazeny brýle. V tomto případě se nejedná o fantazijní prvek, ale doplněk, který měl model na sobě. Oči druhé skupiny jsou znázorněny dětským způsobem. Řasy jsou typický feminní znak; na některých postavách této skupiny chybí obočí. Brýle se vyskytují jen v jednom případě.

Zdůrazňování **nosu** lze dávat do souvislosti se sebeprosazováním, zároveň se jedná o falický symbol. Žáci umělecké školy kreslili nosy více propracovaně a detailněji než druhá skupina. Žáci základní školy na svých obrázcích nos postavám jen naznačili.

Uši bývají na kresbách postav poměrně často vynechány. Skupina žáků umělecké školy má na svých postavách uši přinejmenším naznačeny. Žáci základní školy uši nekreslili téměř vůbec, pouze na čtyřech obrázcích jsou uši znázorněny.

Ústa jsou symbolem uspokojení spojeného s oralitou. Tvar úst se výrazně podílí na celkovém výrazu obličeje. Žáci umělecké školy měli na kresbách ústa naznačena a celkový neutrální výraz postav, žáci základní školy měli své postavy převážně usměvavé. **Zuby** se u skupiny žáků umělecké školy nevyskytovaly na obrázcích vůbec, u druhé skupiny pouze ve dvou případech. Zuby lze interpretovat jako agresivní tendence, a to i při znázornění úsměvu (obr. č. 14). Špičatost zubů akcentuje míru agresivity (obr. č. 13). Zdůraznění zubů je z hlediska arteterapie nutné brát za závažný varovný signál, pokud nejde o recesi.

Obr. č. 13



Obr. č. 14



6. Trup, končetiny a jejich detaily

Obr. č. 15 – ZUŠ



Obr. č. 16 - ZŠ



Skupina žáků umělecké školy kreslila těla převážně z bočního pohledu, snažila se zachytit křivky, věnovala pozornost detailům, jako jsou nehty nebo pupek, znatelné jsou také svaly nebo žebra (obr. č. 15). Tvar ramen není z tohoto úhlu zcela viditelný, ale je zřejmá snaha o jejich zobrazení. Na některých kresbách je patrný problém v proporcích končetin, zvláště těch, které jsou dále od diváka. Tyto končetiny jsou zobrazeny slabší a delší než by odpovídalo skutečnosti. Tento jev je způsoben ještě nedostatečným nácvikem kresby a zobrazováním poměru jednotlivých částí těla. Postavy jsou znázorněny bez vrchního oblečení.

Druhá skupina kreslila všechny postavy z čelního pohledu, postavy měly krabicovitý tvar, bez křivek boků a prsou. Zobrazeny jsou převážně ve stoje, pouze asi na třech obrázcích je snaha o zobrazení vsedě. Zde ovšem měli žáci problém s perspektivou. Končetiny jsou v poměru k tělu disproporční. Na většině obrázcích jsou ruce neúměrně dlouhé nebo krátké. Někteří žáci už zvládli poměr rukou dobře vystihnout (obr. č. 16). Postavy jsou oblečeny, bez nápadných detailů na oblečení. Způsob zobrazení těla a končetin této skupiny relativně odpovídá věku skupiny.

7. Výraz postav

Obr. č. 17 – ZUŠ



Obr. č. 18 - ZŠ



Žáci umělecké školy se snažili zachytit skutečný výraz modelu a jejich postavy se tváří převážně neutrálně. V některých případech výrazy jejich postav připomínají karikatury (obr. č. 17). Tento způsob zobrazení může být výrazem určité recese nebo jen nedostatečnými schopnostmi zachytit reálný výraz obličeje modelu. Jiné výrazy obličeje postav jsou zamyšlené (obr. č. 11), jiné zamračené (obr. č. 15), někde je patrný náznak úsměvu (obr. č. 9).

Skupina žáků základní školy se snažila kreslit postavy s úsměvem. Jedná se spíše o dětský způsob zobrazení úsměvu (obr. č. 14), někde je patrný jen náznak úsměvu, resp. pohrdání (obr. č. 18).

Celkově působí výrazy na obrázcích umělecké školy neutrálním až hloubavě zamyšleným dojmem. Výrazy druhé skupiny zanechávají dětsky naivní dojem.

8. Atmosféra a dojem z obrázku

Na toto kritérium bylo částečně zodpovězeno již v předešlém textu. Nyní jen krátké shrnutí: Atmosféra obrázků žáků umělecké školy působí převážně smutným nebo zamyšleným dojmem. Tato skutečnost je způsobena absencí barev. Obrázky druhé skupiny jsou barevné, mají emocionální náboj. Barevnost je spíše veselá a celkově vyrovnaná (obr. č. 1 a 2).

Obr. č. 19 – ZUŠ



Obr. č. 20 - ZŠ



Rušivým dojmem ve skupině žáků umělecké školy působí obrázek č. 19. Vzhledem k věku žáka a výtvarným schopnostem spolužáků působí toto zobrazení figury poněkud disproporčně a disharmonicky. Tělo je zobrazeno spíše hranatě se širokými rameny. V určitém nepoměru jsou i končetiny a stín za figurou je příliš „těžký“. Chaotické je i zobrazení vlasů. Celkově působí figura neesteticky. Tímto způsobem zobrazení se tento obrázek vymyká celé skupině. Tato odlišnost může být způsobena ne příliš vhodným zadáním kresby pro tohoto určitého žáka nebo menší výtvarnou zdatností, zralostí a schopností hledat alternativní způsob zobrazení figury.

Ve druhé skupině působí rušivě obrázky č. 6 a 20. Figura na obrázku č. 20 má příliš vysoko posazené uši a v očích vyděšený výraz, pootevřená ústa působí

agresivním dojmem. Postava je posazená na lince a podlaha je zobrazena nutkavým způsobem. Posazení objektu na linku odpovídá spíše mladšímu školnímu věku. Může se jednat o výtvarný regres nebo nedostatečně zralou osobnost. Zobrazení uší může symbolizovat ostražitost, nedůvěru nebo podezřívavost.

Větší smysl pro estetiku je patrný z obrázků skupiny žáků umělecké školy.

9. Co postavám chybí

Obr. č. 21 – ZŠ



Obr. č. 22 - ZŠ



U obou skupin na některých obrázcích chybí části dolních končetin. Zatímco u skupiny žáků umělecké školy tento jev není rušivý (obr. č. 7 a 17) a celkový dojem je estetický, u žáků základní školy postavy působí „useknutým“ dojmem (obr. č. 21 a 22). U této skupiny na figurách často chybí detaily, např. nehty, uši, detaily na oblečení. Postavy působí plošně, žáci nepracují se světlem a stínem.

Chybějící končetiny jsou důsledkem chybného rozvržení postavy na formát papíru. Dospívající děti velice často zobrazují figury tímto způsobem.

Na některých obrázcích skupiny žáků základní školy jsou horní končetiny schovány za hudební nástroj. Toto zobrazení může souviset s nedostatečnou představivostí a logičností nebo s nedostatečnými výtvarnými schopnostmi (obr. č. 23 a 24) než s pocity nedostačivosti.

Obr. č. 23 – ZŠ



Obr. č. 24 - ZŠ



10. Objem a způsob jeho budování

Obr. č. 25 – ZUŠ



Obr. č. 26 – ZŠ



Skupina žáků umělecké školy tvoří objem pomocí síly čáry a stínování. Objem figurám dodává také linie křivek, použití světla a stínu v pozadí a v neposlední řadě také perspektiva, tvořená pomocí úhlopříček. Ty jsou znatelné především v zobrazení končetin (obr. č. 25).

Skupina žáků základní školy kreslí postavy především plošně, objem je výjimečně zřetelný u objektů v pozadí nebo u objektů zaplňující prázdná místa (obr. č. 16 a 18). Někteří žáci začínají tvořit objem pomocí intenzity barev (obr. č. 26). Z obrázků je patrné, že používání úhlopříček není ještě plně funkční. Objekty jsou umísťovány na linku. Perspektivy lze docílit umísťováním objektů na úhlopříčce, intenzitou barvy – v popředí tmavší, postupně ustupující.

Obrázky skupiny žáků umělecké školy působí objemněji než obrázky druhé skupiny. Objem budují pouze světlem a stínem, bez použití barev, a snahou o zachycení perspektivy.

Shrnutí

Zobrazení kresby postavy skupiny žáků základní umělecké školy se podle naší srovnávací studie velmi liší od kresby postavy skupiny žáků základní školy. Odlišnosti byly zřejmé již ve volbě zadání. Žáci umělecké školy dali přednost studijnímu pojetí kresby figury, zatímco žáci základní školy preferovali fantazijní kresbu. Další odlišnosti můžeme sledovat v umístění na formátu, v proporcích, diagonálách, práci se světlem a stínem, ve volbě úhlu pohledu a v jednotlivých detailech.

V každé skupině byli žáci více či méně výtvarně zdatní. Velkou roli při zobrazování postavy zastává metodické vedení a podpora.

Celkově se kresby žáků umělecké školy zdají být na vyšší úrovni než kresby žáků základní školy.

3.1 Diskuze

V této srovnávací studii se projeví rozdíly v kresbě postavy dospívajících dětí výtvarně vedených a nevedených. Nejvýraznější rozdíl byl ve ztvárnění proporcí postavy.

Dospívající děti se v tomto období dostávají do tzv. výtvarné krize. Většina dětí tohoto věku přestává výtvarně tvořit, pokud nejsou profesně či zájmově motivovány. K překonání této výtvarné krize je vhodný jiný způsob výtvarné tvorby, např. studijní tvorba, karikatury, komiksy. Z tohoto důvodu si vybrala skupina žáků umělecké školy kresbu postavy podle modelu. Tento způsob tvorby byl pro ně nej přijatelnějším řešením zadaného úkolu. Způsob jejich uvažování vypovídá o vyšším stupni zralosti.

Skupina žáků základní školy dala přednost kresbě postavy podle své fantazie. Tento způsob zpracování zadaného úkolu má interpretačně vyšší výpovědní hodnotu. Jejich pojetí kresby postavy je vývojově méně zralé a postavy jsou spíše stylizované. Často se objevovaly velké hlavy a disproporční končetiny. Těmto dětem činilo potíže zaplnit postavou celou plochu papíru nebo se s ní tzv. vejít do formátu. Prázdná místa vzniká kolem postav zaplňovaly různými předměty.

Další znatelný rozdíl je v barevnosti jednotlivých skupin. Původní zadání byla pouze černobílá kresba. Žáci základní školy zadaný úkol splnili příliš brzy, tak doplňujícím úkolem bylo kresbu kolorovat. Naopak žáci umělecké školy ke své kresbě postavy potřebovali mnohem více času.

Skupina žáků základní školy při kresbě postavy byla více spontánnější. Téměř všechny postavy byly zobrazeny en face; jejich kresby působí příliš pravouhle a tvrdě.

Žáci umělecké školy měli kresby postav měkčí, snažili se o zachycení křivek a objemu figury. Volba zobrazení figury je převážně profil nebo poloprofil. Toto zobrazení odpovídá většímu estetickému cítění a vyspělosti.

V této srovnávací studii nebyl použit žádný standardizovaný test a způsob vyhodnocení kreseb vycházel převážně z kritérií testu kresby lidské postavy. Byla stanovena určitá kritéria, podle kterých byly kresby postav následně vyhodnocovány. Přesto, že jsme se snažili při hodnocení být co nejvíce objektivní, subjektivitu zcela vyloučit nelze. Výsledky srovnání mohou být také ovlivněny volbou zkoumaného vzorku. Pro naši studii jsme vybrali skupinu dětí základní školy a skupinu dětí základní

umělecké školy. Dalším kritériem výběru byla doba, po kterou děti uměleckou školu navštěvovali (min. 4-5 let).

Z kresby postavy lze usuzovat sebepojetí osoby, která postavu kreslila. V případě výtvarně vedených osob jsou výsledky do jisté míry zkreslené. Případné nedostatky jsou zakryty výtvarnými schopnostmi a citem pro estetiku, zvláště pokud je postava kreslena dle modelu a dotyčná osoba si již tyto dovednosti osvojila. I přesto lze tyto kresby určitým způsobem interpretovat. Každý člověk, výtvarně poučený i nepoučený, se při kresbě zaměří na ty části těla či jeho detaily, které jsou pro něho nějakým způsobem významné. Na druhou stranu kreslení podle modelu vyžaduje značnou dávku umu a cviku.

Arteterapeutickým vedením, např. ke změně barevnosti, tvorbě plánů, budování perspektivy, používání úhlopříček a prací s rozpíjejícími se barvami, tzv. prvkem náhody, lze docílit změn v osobnostních kvalitách jedince a tím jeho osobnost ještě dále rozvíjet a posouvat. Arteterapie je v tomto smyslu chápána jako možnost rozvoje potencialit osobnosti, hledání a objevování dalších možností, než jako terapie v pravém smyslu slova. To předpokládá určité kompetence učitele, např. adekvátní vzdělání, sebezkušenostní výcvik.

Tato srovnávací studie by mohla být inspirací k zamyšlení nad způsobem vyučování výtvarné výchovy na základních školách a k případným inovacím těchto metod. Ve většině základních škol je výtvarná výchova vnímána pouze jako doplňkový předmět a její význam pro utváření osobnostních kvalit žáků je značně opomíjen.

Závěr

Tato práce srovnává tvorbu dětí základní školy a základní umělecké školy. Jejím cílem bylo odpovědět na otázku, zda existuje rozdíl ve výtvarné tvorbě žáků výtvarně vedených a nevedených.

Pro srovnání byly vybrány dvě skupiny žáků základní umělecké školy a základní školy v Jihočeském kraji. V každé skupině bylo 15 žáků stejné věkové kategorie, počet chlapců a dívek byl náhodný a při zpracování výsledků neměl významnou roli.

Skupinám byl zadán úkol nakreslit postavu. Každá skupina tento úkol zpracovala dle svých možností a schopností. Pro srovnání jejich tvorby byla určena jistá kritéria, která byla inspirována testem kresby postavy. V této srovnávací studii nebyla všechna možná kritéria hodnocení zcela vyčerpána, vybrána byla pouze ta, která jsme pro tuto práci považovali za významná.

Rozdíl ve výtvarném zpracování byl zjevný v každém hodnotícím kritériu. Skupina žáků základní umělecké školy se na základě této studie jeví jako výtvarně poučenější, zdatnější, s větším citem pro estetiku a touhou více se výtvarně zdokonalovat. Skupina žáků základní školy se podle výsledků srovnání zdá být vzhledem ke svému věku méně zralá. Výsledky studie mohou být ovlivněny výběrem vzorku a zcela pominout nelze ani subjektivní hodnocení.

Podle způsobu zobrazení figury se nechá usuzovat na vlastní sebehodnocení a sebevědomí, které jsou chápány jako složky sebepojetí. Význam sebepojetí spočívá v potřebě poznat sám sebe a své okolí, umožňuje člověku orientovat se ve světě. Na jeho utváření se podílí rozhodujícím způsobem také škola. Vhodným artefietickým vedením v hodinách výtvarné výchovy má škola možnost podílet se na formování adekvátního sebepojetí žáků, a tím předcházet např. sociálněpatologickým jevům.

Seznam literatury a použitých zdrojů

1. ALTMAN, Zdeněk. *Kresba postavy*. Praha: Hogrefe, 2011. 135 s. ISBN 978-80-86471-40-2.
2. ATKINSON, Rita L. a kol. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
3. COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. 208 s. ISBN 978-80-262-0499-2.
4. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
5. DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 2003. 175 s. ISBN 80-7178-766-3.
6. KOŤA, Jaroslav, JEDLIČKA, Richard a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.
7. KLUSÁK, Miroslav, SLAVÍK, Jan. Kresba postavy pána. In: Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005, s. 279-309. ISBN 80-246-0924-X.
8. LANGMEIER, Josef, BALCAR, Karel, ŠPITZ, Jan. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. 432 s. ISBN 80-7178-381-1.
9. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.
10. MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-348-X.
11. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. 344 s. ISBN 978-80-262-0000-0.
12. MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6.
13. MILLEROVÁ, Alice. *Dětství je drama: Hledání cesty k pravému já*. Praha: NLN, 2001. 93 s. ISBN 80-7106-090-9.
14. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1998. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
15. PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.

16. PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005. 101 s. ISBN 80-903247-9-7.
17. RUBINOVÁ, Judith A. (ed.). *Přístupy v arteterapii*. Praha: Triton, 2008. 545 s. ISBN 978-80-7387-093-5.
18. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
19. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Praha: Portál, 2009. 304 s. ISBN 978-80-7367-560-8.
20. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
21. ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2008. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.
22. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
23. SLAVÍK, Jan et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013. 540 s. ISBN 978-80-246-2335-1.
24. SLAVÍKOVÁ, Vladimíra a kol. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál, 2015. 200 s. ISBN 978-80-262-0876-1.
25. STUHLÍKOVÁ, Iva (ed.). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. 170 s. ISBN 80-7178-534-2.
26. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.
27. ŠICKOVÁ – FABRICI, Jaroslava, *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-408-3.
28. ŠTURMA, Jaroslav, VÁGNEROVÁ, Marie. *Kresba postavy. Příručka T – 76*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n. p., 1982. 102 s.
29. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
30. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1980. 128 s. ISBN neuvedeno.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

32. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2846-2 (online: pdf).
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.

Seznam příloh

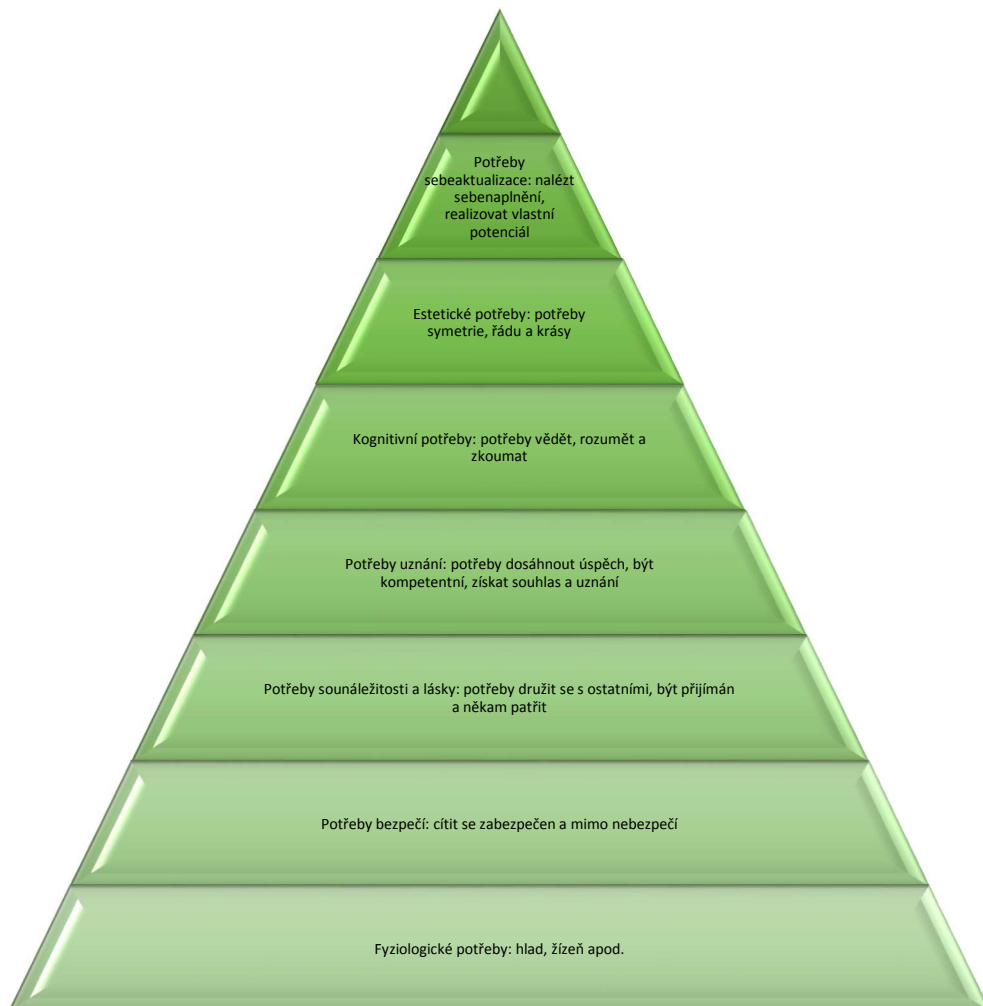
- Příloha č. 1 Maslowa hierarchie potřeb**
- Příloha č. 2 Kohlbergova teorie morálního vývoje**
- Příloha č. 3 Souvislost etap kognitivního vývoje s etapami výtvarného
zobrazování**
- Příloha č. 4 Vybrané kresby postav skupiny žáků Základní umělecké školy
v Písku**
- Příloha č. 5 Vybrané kresby postav skupiny žáků Základní školy
T. G. Masaryka v Milevsku**

Příloha č. 1

Maslowa hierarchie potřeb

Než se potřeby, které jsou umístěné v hierarchii výše, stanou důležitým zdrojem motivace, musí být přinejmenším částečně uspokojeny potřeby, jež leží níže.

(Maslow, 1970, in Atkinson, 2003)



Příloha č. 2

Morální vývoj dle L. Kohlberga

Kohlberg diferencoval stadia morálního vývoje člověka.

(Thorová, 2015, s. 217)

I. stadium **Předkonvenční morálka** – do 9-10 let

Trest a poslušnost

Vlastní zájmy

II. stadium **Konvenční morálka** – do 12-15 let

Konformita

Obecně platná pravidla, zákon a řád

III. stadium **Postkonvenční morálka** – 15-25% dospělých starších 25 let,
posledního stadia dosáhne jen 10% dospělých

Společenská smlouva

Univerzální etické principy

Příloha č. 3

Souvislost etap kognitivního vývoje s etapami výtvarného zobrazování

Tabulka ukazuje souvislost etap kognitivního vývoje J. Piageta a etap výtvarného zobrazování V. Lowenfelda.

(Perout, 2005, s. 37)

Jean Piaget	Victor Lowenfeld
Senzomotorické období 0-12 měsíců	
Názorné období 2-5 let: předpojmové myšlení 5-7 let: intuitivní myšlení	2-3 roky: období čáranic – bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná 3-6 let: preschematické období 6-9 let: období schématu
Konkrétní operace 7-12 let	8-12 let: kresebný realismus
Formální operace 12-17 let	11-15 let: pseudonaturalistické období 14-17 let: adolescentní výtvarná tvorba

Příloha č. 4

Vybrané kresby postav skupiny žáků Základní umělecké školy v Písku











Příloha č. 5

Vybrané kresby skupiny žáků základní školy T. G. Masaryka v Milevsku



